Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 81?0039
Centre d'intérêt: 72

Gagné, Gilles.

Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? / Gilles Gagné. -- [Montréal] : Université de Montréal, PPMF. primaire, c1980.
11 p. : ill. ; 28 cm. -- (Le Français à l'école primaire. Recherches et essais ; 2)

Titre de la couv. "Texte de la conférence prononcée le 1er octobre 1979 au colloque "La Qualité de la langue... après la Loi 101" - p. 2.
Bibliographie: p. 11.

ISBN 2-920156-01-4

Cote Dewey: 372.6'044/G135p Cote LC: LB1577.F8

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue parlée *Langue écrite *Linguistique *Primaire (Niveau)

La question de la qualité de la langue enseignée ne saurait être débattue indépendamment d'une conception plus générale de la qualité de la langue. On peut distinguer trois points de vue principaux sur ce sujet: la perspective normative, qui hors du respect du code ne voit pas de salut; la perspective descriptive, qui insiste sur l'intercompréhension liée à l'usage approprié de variétés linguistiques; enfin la perspective fonctionnelle, qui attire l'attention sur les objectifs visés par le locuteur. Traditionnellement, l'école a mis l'accent sur une approche normative avec, comme conséquences: un enseignement de l'oral négligé, une condamnation du langage spontané de l'enfant, une pédagogie artificielle et fâcheusement centrée sur la faute. Une réaction extrême à cet état de fait risque toutefois de faire négliger l'acquisition du code et, faute d'objectifs précis, de diluer le contenu des cours.

L'opposition entre pédagogie de la langue et pédagogie de la parole est en réalité stérile. Il faut tenter une synthèse orientée vers le développement, chez l'enfant, des habiletés à utiliser le code de façon productive et réceptive, en fonction des situations et des objectifs visés.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170039

Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole?

Gilles Gagné

Recherches et essais
Numéro 2

Le français à l'école primaire

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
P.P.M.F. primaire

Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? *

Gilles Gagné

Mesdames, mesdemoiselles, messieurs,

Les organisateurs de ce colloque m'ont demandé d'aborder la question de la qualité de la langue enseignée du point de vue des maîtres de français. Je ne saurais évidemment parler en leur nom, aussi me contenterai-je de vous faire part de la façon personnelle dont je vois le problème.

Selon moi, la question de la qualité de la langue enseignée ne peut pas être traitée indépendamment d'une conception de la qualité de la langue. Voilà pourquoi je présenterai d'abord quelques définitions ou points de vue sur la qualité de la langue. Les définitions devraient me permettre ensuite de mieux situer les conceptions de la qualité de la langue qu'ont les enseignants de français du primaire et du secondaire. Dans un troisième temps, j'envisagerai les implications pédagogiques de ces conceptions et je terminerai en formulant quelques suggestions en vue d'une amélioration de l'enseignement du français.

1. TROIS PERSPECTIVES SUR LA QUALITÉ DE LA LANGUE

Laissez-moi vous exprimer, en commençant, ma perplexité devant l'expression et le concept sous-jacent de «la qualité de la langue». Je me suis dit que les termes, puisqu'ils sont au singulier, impliquent qu'il n'y a qu'une langue française et qu'une qualité. Cela m'a semblé absurde dans les deux cas. En effet, la langue n'est pas monolithique: elle est composée de plusieurs variétés et l'on voit mal comment choisir LA qualité parmi toutes celles qui relèvent du «génie» de la langue française: la beauté ou l'efficacité; la pureté des [i] ou l'élégance de la syntaxe, etc.

L'expression n'a de sens que s'il s'agit non pas d'un singulier, mais d'un collectif. «La qualité de la langue» ne peut se comprendre que comme étant l'ensemble des qualités reconnues comme devant affecter l'ensemble des éléments constitutifs des discours.

L'identification de ces qualités n'est pas aisée à faire et a donné lieu à des débats souvent passionnels, par exemple entre les défenseurs et les pourfendeurs du joual. On peut, en généralisant, considérer que les discussions se sont orientées autour de trois pôles majeurs: la perspective normative, la perspective descriptive et la perspective fonctionnelle.

1.1 La perspective normative

La perspective normative repose sur des critères très fortement centrés sur la conception d'un code linguistique unique et intrinsèquement supérieur, dont les qualités de cohérence interne, d'esthétisme et d'efficacité sont en quelque sorte immanentes. Bergeron (1966: 37), par exemple, parle de la qualité fondamentale des voyelles: «Une des fautes les plus graves que nous commettions contre la qualité fondamentale des voyelles, la pureté, c'est la diphtongaison».

Cette perspective s'accompagne, on le sait, de jugements et de condamnations morales ou sociales, que ce soit en France ou au Québec. Ainsi Dauzat

*Texte de la conférence prononcée le 1er octobre 1979 au colloque «La qualité de la langue... après la Loi 101» organisé par le Conseil de la langue française.

Nous remercions monsieur Michel Amyot, du Conseil de la langue française, de nous avoir autorisé à reproduire ce texte.

(1954: 17) a-t-il écrit que: «Les termes élégants s'opposent aux termes négligés» et que «nous avons des formes élégantes comme *je m'assieds* en face de *je m'asseois* qui n'est pas incorrect mais vulgaire»! Quelle épithète faudrait-il inventer pour qualifier la forme *je m'assis* pourtant assez courante? Le terme de «verrue» employé par Bergeron (1966: 19) pour désigner la prononciation en /we/ (comme dans [mwe], *moi*), pourrait peut-être s'appliquer!

Son caractère monolithique et absolutiste de même que les préjugés moraux et sociaux sur lesquels elle s'appuie ou qu'elle engendre, font en sorte que cette perspective a de plus en plus tendance, à juste titre, à être rejetée. Mais ce rejet ne doit pas nous faire oublier que le code écrit est régi par des conventions orthographiques et grammaticales que la société continue à considérer comme des normes de qualité. Là où la perspective normative erre, c'est quand elle juge que tout écart oral ou écrit constitue une erreur logique, formelle, esthétique ou sociale. En somme, dans cette perspective, le seul usage de qualité est celui des dictionnaires et des grammaires.

1.2 La perspective descriptive

En opposition à l'absolutisme de la perspective normative, la linguistique descriptive du XXe siècle a largement démontré le caractère essentiellement arbitraire de tout code linguistique et l'existence dans toutes les langues de nombreuses variétés d'usages. Les recherches ont fait ressortir qu'on avait tort de condamner ces usages sous prétexte qu'ils sont différents du «bon usage». En effet, d'une part, ces usages témoignent d'un système cohérent qu'on peut décrire; d'autre part, ils répondent à des contextes et à des besoins géographiques, culturels et sociaux différents, mais réels et par conséquent justifiés. Ils sont également justifiés par l'intercompréhension qu'ils permettent chez les usagers. «La bonne forme,» soutenait Henri Bélanger (1972: 178), «c'est celle qu'on retrouve spontanément sur nos lèvres: c'est *crémage*. Les formes *glaçage, glace*, à cet effet-là, ne sont que du français écrémé», ironisait-il!

Dans la perspective descriptive, il devient acceptable de ne pas parler comme on écrit et d'utiliser des termes différents au Québec et en France; à la télévision et à la maison; avec des étrangers et avec des intimes; etc. La qualité de la langue n'est plus fonction du respect d'un usage unique et prescriptif, mais de l'usage approprié de différentes formes linguistiques en fonction des circonstances. Malgré sa valeur scientifique certaine, la perspective descriptive comporte deux dangers possibles. D'abord, au niveau de son discours théorique, elle a eu tendance à insister sur la priorité du code oral, au détriment quelquefois du code écrit. Deuxièmement, elle n'a pas réussi de façon satisfaisante, nous semble-t-il, à définir ou à décrire de façon précise le concept de français standard, universel ou commun; elle risque ainsi de conduire à remettre en cause l'existence ou la justification de ce dernier.

1.3 La perspective fonctionnelle

La troisième perspective, que l'on peut appeler fonctionnelle, fait porter l'éclairage sur les raisons pour lesquelles on utilise le code, les objectifs poursuivis par le locuteur étant considérés comme des facteurs de variation linguistique. Ainsi peut-on tenir un discours d'un niveau liguistique familier ou populaire même dans des situations de communication formelles ou littéraires qui exigeraient théoriquement des niveaux plus soutenus ou recherchés. C'est le cas, par exemple, d'une assemblée politique ou d'une pièce de Tremblay. L'ambiguïté du message que l'on considère en général comme un défaut à éviter, pourrait devenir un critère de qualité pour celui qui veut, par son discours, embrouiller son interlocuteur ou ne pas répondre à sa question de façon précise.

Dans la perspective fonctionnelle, le type de langage utilisé peut varier selon que l'on veut faire rire ou pleurer, demander ou donner une information, expliquer ou interdire, etc. Une intervention verbale est alors de qualité dans la mesure où elle permet d'atteindre les objectifs visés par son auteur. Ainsi, selon Leroy, «le bon français... est celui qui réalise le projet du locuteur» (Rondal, 1978: 197). Ne serait-ce pas le critère naturel, premier et inconscient de celui qui parle ou écrit? Il y a lieu cependant de souligner le caractère très personnel de ce critère et les difficultés considérables d'évaluation formelle et non formelle qu'il soulève.

Les trois perspectives que je viens de dépeindre très brièvement au risque «d'avoir arrondi certains coins», peuvent être perçues comme étant en opposition sur certains points. Il me semble cependant qu'elles sont complémentaires par rapport à la distinction langue/parole et qu'il est plus fécond de les considérer ainsi. On peut retenir, de la perspective normative, l'accent mis sur les éléments liguistiques communs nécessaires à la correction du code écrit; pour sa part la perspective descriptive insiste sur l'intercompréhension liée à l'usage approprié de variétés linguistiques; enfin, la perspective fonctionnelle attire l'attention sur les objectifs visés par le locuteur.

Les éléments linguistiques communs permettant la correction ou l'intercompréhension à travers la francophonie ou à l'intérieur de la famille d'un enfant, constituent le code, c'est-à-dire la *langue* (qui peut être composée de plusieurs variétés). Selon de Saussure (1916), l'utilisation individuelle de ces éléments constitue la *parole*, notion qu'il faut élargir pour inclure les circonstances de l'utilisation du code de même que les objectifs visés par l'utilisateur. Les notions de «langue» et de «parole», trop souvent conçues depuis de Saussure comme étant en opposition, sont pourtant naturellement complémentaires.

La définition suivante, que je propose, de la qualité d'une performance linguistique, illustre cette complémentarité en intégrant trois catégories de critères de qualité, nécessaires et complémentaires. D'une façon générale, on peut considérer qu'une performance linguistique est de qualité quand il s'agit de l'utilisation:

a) en fonction des circonstances
b) et selon les objectifs visés,
c) d'éléments linguistiques conformes au code approprié.

Par rapport à cet arrière-plan théorique, voyons maintenant comment se situent les professeurs de français du primaire et du secondaire.

2. CONCEPTIONS DE LA QUALITÉ DE LA LANGUE QU'ONT LES ENSEIGNANTS

Si l'on me demande à quelle perspective se rattachent les professeurs de français du Québec, je réponds d'emblée que, depuis des générations, ils ont une conception normative de la qualité de la langue. Et cela même aujourd'hui, et surtout au niveau primaire. Une enquête récente (Patrice, 1977) sur la pédagogie du français au Québec a indiqué que les enseignants du 1er cycle du primaire accordent une importance considérable à la correction de la langue, qu'elle soit orale ou écrite. D'ailleurs, il n'y a pas si longtemps (avant 1969), l'enseignement portait presque uniquement sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les rares enseignants qui faisaient un enseignement de l'oral, insistaient sur les aspects phonétiques; et, particulièrement dans les institutions religieuses pour jeunes filles, on donnait surtout des cours de diction.

C'était l'époque, pas si lointaine, de la tendance à l'hypercorrection consciente ou non (du type *les rencontres que j'ai-z-eues*) et du parler poir . Époque frustre, par ailleurs, bien décrite par Lorrain dans *La mort de mon joual* (1966), de la réaction collective normale d'un peuple qui traitait d'efféminés et de tapettes les malheureux ou malheureuses qui parlaient «la bouche en cul de poule» (pour reprendre l'expression du père Gédéon). Malgré la conception normative qu'ils avaient de la qualité de la langue, les enseignants eux-mêmes étaient loin d'avoir un langage très châtié, comme en témoigne admirablement la scène rapportée par Lorrain (1966: 7, 8):

> - Envoueille Lorrain; lis à c't'heure! disait le frère.
> Je détachais toutes les syllabes du texte. Une lecture morte. «La dou-ce Vi-er-ge Ma-rie é-cou-ta la pri-è-re de l'en-fant o-bé-is-sant et pur» ...Je disais les «i», les «a», les «an» ...comme il fallait. Si j'avais parlé comme ça, on se serait tapé le c... par terre.
>
> - Lui i lit ben! s'écriait le frère. I'é pâs comme toué, Bartrand en arrière, sapré grand flanc mou! Si tsu t'sors pâs la tête de darrière ton pupête, m'à aller t'la sortir, moué! Pis ça s'rà pâs enne traînerie!

Adrien Thério (1971: 38,39) constate également que même les professeurs de collège et d'université ne se conforment pas à ce qu'il comprend être le bon langage:

> Si nos bacheliers parlent si mal, ce n'est pas tellement leur faute que celle de leurs professeurs... un bon nombre de professeurs d'université devraient être mis à la porte tout simplement parce qu'ils sont incapables de s'exprimer en français.

Pour prouver son assertion, il a relevé les phrases suivantes prononcées à la cantine de l'Université de Montréal par les professeurs:

- «On s'en vas-tu?»
- «Tu m'as donné cinq pias.»
- «J'vas y porter à quatre heures.»
- «Moué, chu fatiké.»

Faut-il croire que les problèmes de la qualité de la langue enseignée existaient avant les articles de Lysiane Gagnon (1975)?

Le divorce entre une conception normative de la qualité de la langue et la réalité des usages parlés au Québec par l'ensemble de la société et par les professeurs eux-mêmes, illustre bien le caractère artificiel et faux de la conception normative. La prise de cons-

cience de ce divorce devait conduire directement au débat virulent portant sur la question: quelle langue faut-il enseigner? Soutenus d'une part par la perspective descriptive de la langue, perspective répandue par le développement des cours de linguistique dans les universités du Québec, et d'autre part par le très fort mouvement de valorisation collective du peuple québécois et de la variété linguistique qu'il parle, mouvement suscité par le groupe Parti-pris, les défenseurs du «joual», malgré des excès évidents, réussirent à amener le débat dans les milieux scolaires. Ainsi, de la fin des années soixante jusqu'au milieu des années soixante-dix, chaque congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.) donnait lieu à des débats passionnés et orageux sur le sujet.

Il y avait, d'un côté, les normatifs, défenseurs du français standard; de l'autre, ceux qui affirmaient que non seulement la langue parlée par les enfants, que ce soit du joual ou non, n'avait pas à etre corrigée par les maîtres mais aussi que cet usage avait droit de cité à l'école. Le débat fut nourri par la parution, en 1969, du programme-cadre; ce dernier demandait aux enseignants de partir de la langue parlée par les enfants et préconisait de plus une certaine priorité de l'enseignement de l'oral.

Le débat n'atteignait cependant pas l'ensemble des professeurs de français qui, surtout au primaire, n'en continuaient pas moins de mettre la priorité, sinon l'exclusivité de l'enseignement, sur l'apprentissage du français écrit correct. Le débat atteignait toutefois les journaux. En effet, Lysiane Gagnon (1975) fustigeait ceux qu'elle appela les «pédagogues de pointe» et qui considéraient l'orthographe comme un instrument de domination bourgeoise. Elle confondait malheureusement le discours théorique de certains avec la réalité de l'enseignement du français, peu touché encore par l'approche descriptive.

Ce débat théorique devait trouver son aboutissement lors du congrès de l'A.Q.P.F. de l'automne 1977. L'assemblée générale y modifia et approuva une trentaine de résolutions concernant la norme. Voici les plus importantes (*Québec français,* déc. 1977:11):

1) Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle.
2) Que l'objectif des cours de français soit d'amener les élèves à maîtriser le français standard d'ici, tant à l'oral qu'à l'écrit.
3) Que le cours de français développe chez les élèves une attitude d'intérêt et de tolérance à l'égard de toutes les variétés de français, tant celles du Québec que celles des autres régions de la francophonie.

4) Que l'un des objectifs de l'enseignement du français soit de faire prendre conscience à l'enfant des variations linguistiques reliées aux diverses situations de communication.
6) Que l'acquisition du français standard ne procède pas par suppression des formes vernaculaires au profit des formes normalisées, mais par un élargissement progressif du répertoire verbal de l'enfant.
7) Que l'acquisition du français standard se fasse en respectant les conditions naturelles d'apprentissage de la langue.
8) Que l'attitude de l'enseignant soit caractérisée par le respect de la langue de l'enfant et évite toute expression de blâme ou de condamnation.

Par ces résolutions, l'Association québécoise des professeurs de français prenait position en faveur d'une norme québécoise de l'enseignement du français et, de la sorte, allait dans le sens d'une intégration de la complémentarité de l'approche normative et de l'approche descriptive. Favorablement accueillies par le ministre de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin, ces résolutions mirent fin à la partie scolaire du débat théorique du joual. Cependant, il faudra bien que quelqu'un définisse de façon précise et à tous les niveaux de l'analyse linguistique ce qu'on doit entendre concrètement par le «français standard d'ici». Cette tâche relève sans doute de l'Office de la langue française, qui devrait s'y attaquer sans délai.

Une telle description permettrait d'éviter les équivoques et les malentendus et constituerait un outil utile dans la détermination souhaitable d'objectifs d'ap-

prentissage spécifiques. Elle aiderait aussi l'ensemble des enseignants à partager cette conception de la norme et, partant, de la qualité souhaitée de la langue. Car, à mon avis et selon l'expérience que j'ai du perfectionnement des maîtres de français du primaire, la majorité des enseignants adhèrent à une conception presque exclusivement normative de la qualité de la langue. Quant à la perspective fonctionnelle, peu d'enseignants la connaissent, puisqu'elle vient tout juste de faire son entrée officielle au Québec, par l'intermédiaire du nouveau programme de français.

3. QUELQUES PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES

Les conceptions de la qualité de la langue donnent lieu à des approches théoriques différentes de la pédagogie du français. Il me semble important d'identifier certains problèmes ou certaines impasses auxquels aboutissent ou risquent d'aboutir deux de ces approches: la pédagogie de la langue et la pédagogie de la parole.

3.1 Pédagogie de la langue

La perspective normative débouche naturellement sur une pédagogie centrée sur la langue. C'est la pédagogie traditionnelle avec laquelle des générations de francophones d'ici et d'Europe ont appris le français. L'objectif de cette pédagogie consiste essentiellement à faire étudier et acquérir le code de la langue française, tel qu'il existe dans les dictionnaires et les grammaires.

Centrée sur l'écrit, la pédagogie de la langue a tendance à ignorer les caractéristiques propres du français oral puisque ce dernier n'a pas fait l'objet de grammaires ou de dictionnaires normatifs et qu'il connaît une grande variété d'usages. Quand, de façon secondaire et sporadique en général, l'enseignement porte sur le français oral, l'objectif consiste à modeler le langage oral des écoliers sur la langue écrite telle que codifiée. Cet objectif, sauf dans les situations où quelqu'un lit à haute voix un texte écrit, est irréaliste puisqu'il ne tient pas compte de la spécificité de l'oral. L'imposition d'une norme artificielle à la parole orale fonde une pédagogie qui peut difficilement permettre aux écoliers de développer leur maîtrise des fonctions et des usages divers de la langue parlée.

Le deuxième problème posé par une pédagogie centrée sur la langue est l'aspect correctif. Une pédagogie de la langue a tendance en effet à considérer que la langue parlée non seulement par l'enfant, mais également par la société environnante qui lui a servi de modèle linguistique naturel, est inacceptable et devrait être rejetée. L'école entreprend alors un effort de déracinement qui ne réussit qu'auprès d'une infime minorité d'enfants, et encore imparfaitement. Condamnant le langage spontané de l'enfant, elle veut le remplacer par le code écrit oralisé, de telle sorte que

dans toutes les circonstances de sa vie et dans tous les milieux, l'enfant ne parle que cette langue normative qu'on veut lui inculquer. Il s'agit d'une tentative vouée à l'échec et d'une entreprise injustifiée et inutile, puisque les nouvelles formes linguistiques qu'on veut enseigner peuvent très bien être acquises et maîtrisées en coexistence avec les formes spontanées déjà connues.

La troisième impasse que n'évite pas toujours une pédagogie de la langue réside dans la tendance à imposer une programmation atomiste et artificielle des éléments linguistiques à faire acquérir. Christian Lapointe (1938: 36), poussant cette tendance à l'extrême, concevait que «l'étude d'une langue maternelle doit s'élaborer en trois phases bien distinctes». Il distinguait d'abord l'acquisition des déclinaisons et des conjugaisons qu'il situait au niveau primaire; puis la construction de phrases, au niveau secondaire; enfin le choix du vocabulaire exact, des termes précis et des synonymes nuancés, au niveau collégial. Une telle progression n'a certainement jamais pu être réalisée à cause d'un atomisme superficiel et absurde. Cependant, orienter l'effort pédagogique vers les formes linguistiques au détriment du sens véhiculé constitue une pratique que n'évite pas toujours la pédagogie de la langue. Ainsi certains pédagogues et certaines méthodes n'acceptent pas, dans les débuts de

l'apprentissage de l'écrit, de laisser l'enfant, qui en a le goût et en manifeste le désir, écrire quelques phrases ou un court texte sous prétexte qu'il ne saurait l'écrire sans faute; il faut qu'il maîtrise d'abord le code. On dissocie de la sorte l'outil de sa fonction et on décourage de l'écriture.

Une pédagogie centrée sur la langue dans une perspective normative accentue et met en relief les erreurs ou les fautes faites par les usagers. Elle développe une tendance plus ou moins marquée à repérer les écarts par rapport à la norme et à ne pas s'intéresser aux parties des performances qui sont conformes à la norme. Il s'agit trop souvent d'une pédagogie de la faute. Cet éclairage négatif favorise, à intervalles plus ou moins réguliers, de génération en génération, l'éclatement de crises ou de drames concernant la qualité de l'enseignement de la langue maternelle.

A ce sujet, Christophe Hopper (1975) a relevé quelques textes qui, avant les articles de Lysiane Gagnon, critiquent l'insuffisance des connaissances orthographiques et linguistiques des enfants qui sortent des écoles ou des collèges. Hopper a retrouvé des textes de 1933, 1905, 1730 et 1689! Ainsi en 1730, Pierre Restaut écrivait que «les jeunes gens sortent des colléges aussi ignorans (de leur langue maternelle) que s'ils avoient esté élevez chez des étrangers» et Nicolas Audry, en 1689, concluait: «Il est ordinaire de trouver (des écoliers de rhétorique) qui n'ont aucune connoissance des règles de la langue françoise, et qui en écrivant pechent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels.»

Les critiques que l'on formule aujourd'hui sur les insuffisances de la langue des jeunes qui sortent du système scolaire sont régulièrement formulées depuis trois cents ans! Pourquoi? Certainement pas à cause de la télévision, des «pédagogues de pointe» ou des méthodes actuelles d'enseignement! J'émettrais l'hypothèse, tellement grossière, ma foi, qu'on ne semble plus y penser, que la raison première des problèmes éternels d'acquisition de l'orthographe réside dans la trop grande complexité, pour beaucoup d'enfants, du système orthographique. Aussi longtemps qu'il n'y aura pas simplification de l'orthographe, je crains fort que dans deux cents ou cinq cents ans, la francophonie bien pensante ne soit toujours aux prises avec le même problème.

En somme, la pédagogie centrée sur la langue et relevant de la perspective normative semble jusqu'à maintenant inapte à assurer l'enseignement de l'oral, condamne sans fondement le parler de l'enfant et du milieu ambiant, élabore une progression artificiellement fondée sur le code et conduit à ne pas accepter autre chose que la perfection orthographique, ce qui est il-

lusoire. Ce sont là des problèmes ou des excès qu'une pédagogie de la langue semble malheureusement avoir de la difficulté à éviter. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille rejeter l'objectif essentiel qu'elle poursuit et qui lui donne sa justification: faire acquérir le mieux possible la maîtrise de la langue, du code linguistique. Cet objectif constitue l'une des raisons d'être les plus importantes de l'école et doit demeurer.

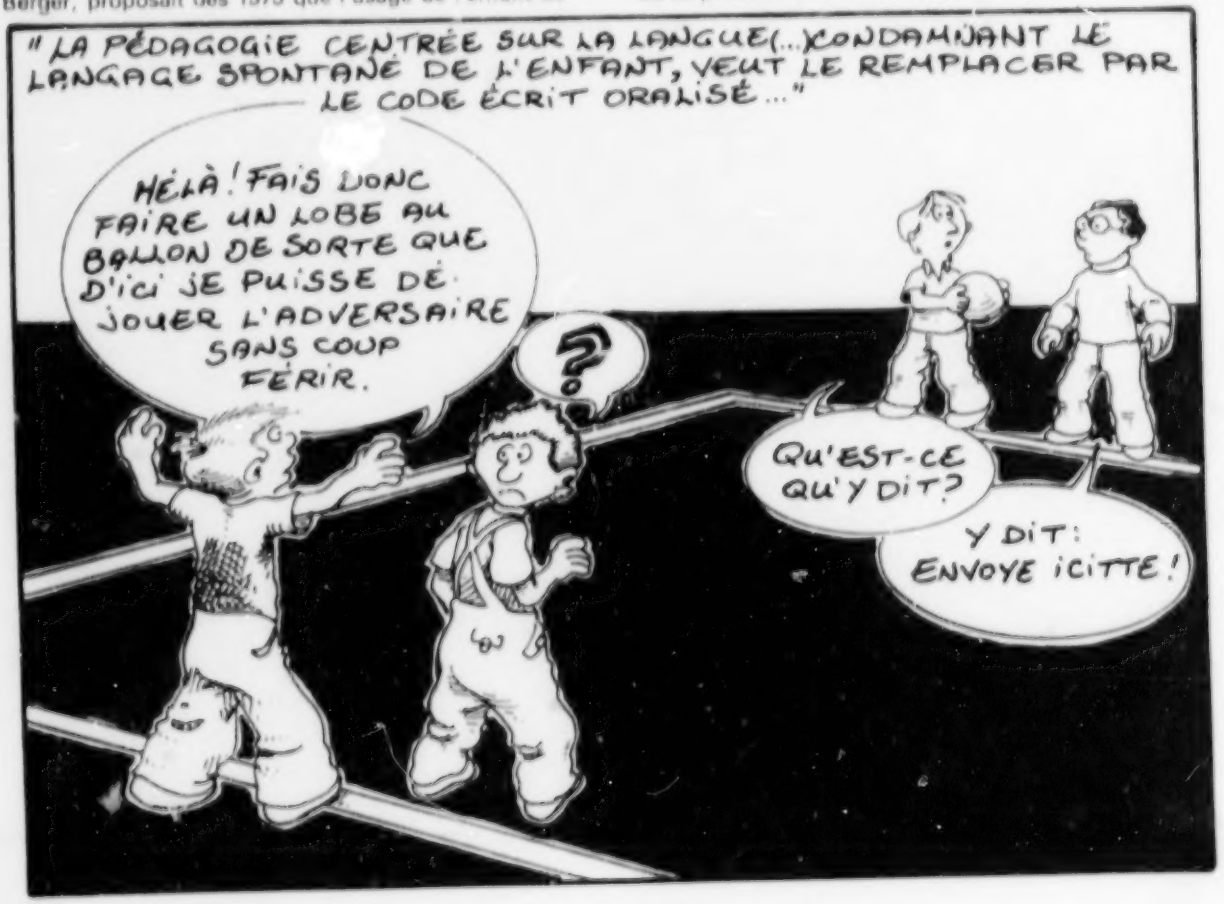
3.2 Pédagogie de la parole

L'objectif de la maîtrise de la langue est perçu sous un éclairage différent par une pédagogie qui s'inspire davantage de conceptions descriptives ou fonctionnelles de la qualité de la langue. Une telle pédagogie ne vise pas la maîtrise du code, mais la maîtrise de l'utilisation du code par les écoliers. Une telle pédagogie n'est plus centrée sur la langue, mais sur la parole, c'est-à-dire l'utilisation individuelle de la langue. Il s'agit d'une conception pédagogique qui respecte les différents usages et vise à faire acquérir les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation de la communication et des fonctions langagières dans différentes circonstances.

L'équipe de «Français III», sous la direction de Roland Berger, proposait dès 1973 que l'usage de l'enfant devienne objet d'étude et de comparaison avec d'autres usages linguistiques de la francophonie dans la perspective d'une «accomodation au français standard» et non plus dans la perspective du remplacement du français québécois par le français standard. Dans une pédagogie davantage centrée sur la parole, la maîtrise orale et écrite d'une langue est définie comme étant «l'habileté à utiliser des niveaux et des variétés différentes selon les situations de communication dans lesquelles on se trouve» (Gagné, 1979: 51). Le nouveau programme de français considère le code comme un ensemble de connaissances nécessaire au développement d'habiletés langagières en fonction des intentions de communication des enfants.

Quoiqu'elle réponde mieux aux données actuelles de la linguistique, de la psycholinguistique et de la pédagogie, il serait illusoire de penser qu'une telle orientation pédagogique constitue une panacée. Elle n'en présente pas moins, elle aussi, quelques problèmes.

Le premier danger est la tendance qui peut se développer de limiter la pédagogie du français à l'élaboration de mises en situation permettant uniquement l'expression personnelle et la communication spontanée. Cette pratique, sans doute plus susceptible de se produire au niveau secondaire que primaire, peut



résulter d'un désir idéologique, social ou personnel qu'auraient certains enseignants de promouvoir plus la libération de la parole que l'acquisition du code. Mais cette tendance, très largement minoritaire, semble en régression même au plan du discours théorique.

Plus réel est le danger que les objectifs d'apprentissage, qui doivent tout de même demeurer souples, ne soient pas assez précisés et que l'enseignement tourne plus ou moins en rond, des débuts du primaire à la fin du secondaire. Il demeure important de préciser davantage, au moins par cycle, les objectifs visés autant au niveau des habiletés qu'au niveau des éléments du code, oral ou écrit, dont il faut acquérir la maîtrise. Il n'y a pas lieu de diminuer à ce sujet les exigences, mais peut-être faudrait-il les distribuer de façon plus rationnelle, par exemple en reportant surtout au niveau secondaire le développement de la fonction métalinguistique. À ce niveau, il y aurait sans doute à augmenter les efforts pour assurer la maîtrise du code orthographique et grammatical écrit dans toutes les options, notamment dans celles débouchant sur des métiers ou des professions exigeant cette maîtrise.

Le troisième problème d'une pédagogie de la parole serait la relative nouveauté de l'approche et les exigences d'organisation et d'animation de la classe imposées aux maîtres à l'intérieur d'un cadre par essence artificiel et scolaire. Les enseignants ont un besoin urgent de moyens et de matériel didactiques pour réussir une pédagogie de la parole. On conçoit aisément par ailleurs qu'il est difficile d'élaborer ces outils. Le perfectionnement des maîtres de français, actuellement offert par les universités québécoises dans le cadre du P.P.M.F., permet, je crois, de combler en partie cette lacune. Mais il ne le fait pas de façon systématique, ni universelle. J'aurais même tendance à suggérer de n'implanter le nouveau programme de français que lentement et progressivement, qu'au fur et à mesure que le matériel et les maîtres seront prêts. Autrement, je crains que nous risquions de revivre les mêmes problèmes qu'avec l'implantation des programmes-cadres de 1969.

Une pédagogie de la parole se heurte aussi aux réactions de l'ensemble social dont la conception de la qualité de la langue demeure encore normative et qui ne s'embarrasse pas en général des distinctions entre langue et parole. La réaction de l'ensemble social risque d'être d'autant plus négative que la pédagogie de la parole ne réussirait pas à faire réaliser les apprentissages du code. La réaction négative est encouragée quand certains théoriciens en restent au stade d'une stérile opposition à la conception normative de la qualité de la langue et utilisent une certaine inflation verbale du type rapporté par Lysiane Gagnon (1975: 17): «La dictée... est aussi l'un des symboles d'une conception autoritaire et bourgeoise du langage.»

4. CONCLUSION

Avant de terminer, il m'apparaît important de démystifier l'échec prétendu de l'enseignement du français au Québec. Ce n'est vraisemblablement ni pire, ni mieux qu'ailleurs ou qu'auparavant. À ce sujet, nous n'avons aucune donnée scientifique comparative. Si plusieurs croient à une diminution de la qualité du français écrit, d'autres par contre soulignent le développement de la lecture et du goût de lire de même que l'amélioration de l'expression orale chez les jeunes d'aujourd'hui.

«Dé-dramatisons» également le «drame» de l'enseignement du français. Il s'agit plutôt, pour la majorité des enseignants de français du primaire et du secondaire, d'une évolution lente vers une pédagogie qui tienne davantage compte de la parole, orale et écrite. De ce point de vue, les enseignants québécois s'inscrivent dans la même lignée que les tendances récentes de la pédagogie belge, suisse ou française. Sur plusieurs points, d'ailleurs, la pédagogie québécoise de la langue maternelle devance les efforts européens auxquels elle sert quelquefois d'inspiration.

Qu'il y ait amélioration possible de l'enseignement, j'en suis et tous les enseignants aussi. Une des conditions de cette amélioration me semble être d'éviter les problèmes ou les excès que je viens d'exposer et qui affectent autant une pédagogie de la langue qu'une pédagogie de la parole: difficulté d'assurer l'enseignement de l'oral, condamnation du langage spontané de l'enfant, progression artificielle et pédagogie centrée stérilement sur la faute, dans un cas; dans l'autre, danger de négliger l'acquisition du code, difficulté de préciser et de répartir les objectifs d'enseignement, manque de moyens et de préparation des enseignants, réaction négative du corps social.

En conclusion, permettez-moi de revenir au titre de mon exposé: pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? Si l'on définit la langue comme étant: ***l'ensemble des éléments linguistiques communs aux individus d'une collectivité pour permettre l'intercompréhension*** et la parole, ***l'utilisation de ces éléments à des fins de communication ou autres***, il apparaît clair que la pédagogie de la langue maternelle ne peut ignorer ni l'aspect de la langue, ni l'aspect de la parole. L'opposition entre une pédagogie de la langue et une pédagogie de la parole m'apparaît dépassée au profit d'une synthèse qui est en voie de se définir théoriquement et de se réaliser concrètement.

Cette synthèse oriente l'enseignement de la langue maternelle vers le développement, chez les enfants, ***des habiletés à utiliser le code*** de façon réceptive et productive, en fonction des objectifs visés par l'utilisateur, en tenant compte, quand il y a lieu, du message à transmettre, de même que des circonstances et des interlocuteurs impliqués. Cette synthèse pose comme objectif que les enfants auront à maîtriser, en fonction des situations et des buts visés, les usages linguistiques considérés comme corrects par la collectivité d'ici; et cela implique que l'on vise à la conformité orthographique et grammaticale avec le code standard dans les situations de communication écrite qui l'exigent.

Il faut conclure que, dans cette optique, le problème de la qualité de la langue et celui de la qualité de la langue enseignée ne se posent plus de la même manière. En effet la qualité de la langue peut y être définie en fonction des qualités des paroles individuelles, c'est-à-dire de l'ensemble des discours. Au plan pédagogique, on vise à développer les habiletés à utiliser les différentes variétés du français selon les circonstances et en fonction des objectifs poursuivis. De la sorte, la langue ne constitue pas en elle-même un objectif absolu et la parole évite une individualisation libératrice, coupée de la collectivité. La langue et la parole deviennent des outils au service de l'homme et de la collectivité, et non l'inverse.

L'orientation de l'enseignement selon une telle conception générale de la qualité de la langue devrait permettre aux citoyens du demain de développer des habiletés à produire et comprendre des discours variés, conformes aux réalités et aux mentalités du XXe siècle dans un Québec prenant possession de lui-même et de ses variétés linguistiques.

Dollard-des-Ormeaux
Septembre 1979

Dessins
Jean Bello

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-920158-01-4
© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1980.

Professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Gilles Gagné a été responsable du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de cette institution de 1975 à 1979. Il est l'auteur, notamment, de:

- Le système de la langue française, *Québec, Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, 1974.*
- *«Quelques aspects sociolinguistiques du français au Canada et au Québec» in* Le français hors de France, *Paris, Champion, 1979.*

et, en collaboration:

- Études sur la langue des jeunes Québécois (1969-1979), *Montréal, Presses de l'Université de Montréal, (à paraître: 1980).*

RÉFÉRENCES

———. 1969. *Langues et littératures. Programme cadre de français*, Programme d'études des écoles élémentaires, Québec: Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

———. 1977. «Les résolutions de l'Assemblée générales» in *Québec français*, déc., no 28, Québec: Association québécoise des professeurs de français, p. 11.

———. 1979. *Programme d'études. Primaire. Français*. Québec, Direction des programmes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2 volumes.

AUDRY, Nicolas, 1688. *Réflexions sur l'usage présent de la langue française*, cité par Hopper, 1975.

BELANGER, Henri, 1972. *Place à l'homme*, Montréal: éditions HMH.

BERGER, R., FORTIN, J., SEGUIN, C. *et al.*, 1973. *Le devis pédagogique de Français III*, Montréal: Service général des moyens d'enseignement (S.G.M.E.), Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

BERGERON, Richard, 1966. *Initiation à la phonétique*, Montréal: Pédagogie.

DAUZAT, A., 1954. *Le génie de la langue française*, Paris: Payot.

GAGNE, Gilles, 1979. «Quelques aspects «sociolinguistiques» du français au Canada et au Québec», in A. Valdman, *Le français hors de France*, Paris: Champion, pp. 33-59.

GAGNON, Lysiane, 1975. *«Le drame de l'enseignement du français»*, articles publiés dans La Presse du 5 au 12 avril 1975, Montréal: La Presse.

HOPPER, Christophe, 1975. *Depuis quand date la crise de l'enseignement du français?*, Montréal: P.P.M.F. élémentaire, Université de Montréal.

LAPOINTE, Christian, 1938. «Le français à l'université», in *Deuxième congrès de la langue française au Canada. Mémoires*, tome 1, Québec: s.e., pp. 36-40.

LORRAIN, Roland, 1966. *Le mort de mon joual*, Montréal: Les éditions du jour.

PATRICE, Yvon, 1977. «L'enquête sur la pédagogie du français au Québec (école primaire, 5-8 ans)», in *Québec français*, déc., no 28, Québec: Association québécoise des professeurs de français, pp. 60-62.

PIERRE, Paul, 1977. *Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec*, (élémentaire, 5-8 ans), Collection Études et documents, Québec: Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

RESTAUT, Pierre, 1730. *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*, cité par Hopper, 1975.

RONDAL, J.A., 1978. *Langage et éducation*, collection Psychologie et sciences humaines, Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.

de SAUSSURE, Ferdinand, 1916. *Cours de linguistique générale*, 5e édition, 1960, Paris: Payot.

THERIO, Adrien, 1964. «Une enquête manquée ou le français dans nos collèges», in *La revue de l'Université Laval*, vol. XIX, no 1, Québec: Université Laval / La Société du parler français au Canada, pp. 37-45.

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objectif de faire connaître des documents d'intérêt varié produits dans le cadre du P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte trois séries.

Perfectionnement des maîtres
Cette série regroupe des textes, des mises en situation et des ateliers destinés à susciter la réflexion et à motiver un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Recherches et essais
Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Documentation pédagogique
Cette série propose une documentation à caractère pratique issue de travaux et d'expérimentations menés dans la classe de français ou recensée à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Regroupées par dossiers, les situations d'apprentissage et les interventions pédagogiques suggérées sont directement utiles aux maîtres de français.

Collection publiée par le Centre de diffusion du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.)
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Responsable du Centre de diffusion
Louise Filion
Responsable du P.P.M.F. primaire
Claude Germain